

Cambios en las culturas escolares y nuevas desigualdades en el caso Chile¹

Mudanças na cultura escolar e novas desigualdades : o caso do Chile

Changes in school culture and new inequalities: the case of Chile

Sergio Martinic

Universidad de las Américas (Udla), Santiago de Chile – Chile

Marco Villalta

Universidad de Santiago de Chile (Usach), Santiago de Chile – Chile

Resumen

El cierre de las escuelas y la enseñanza virtual durante la pandemia obligó a sus actores a interactuar bajo modalidades inéditas. En este artículo se aborda el periodo desde la perspectiva de Basil Bernstein (1985) y se analiza como un particular proceso de recontextualización de los discursos pedagógicos. Se describe cómo la pandemia transformó el currículum, la pedagogía y la evaluación. Se realizó un estudio de casos en 18 escuelas urbanas y rurales de Chile entre 2020 y 2021. Se demuestra que, aplicando categorías de Bernstein, se generaron cambios en las formas de clasificación y enmarcamiento que flexibilizaron las relaciones entre los contenidos a enseñar, la relación con las familias y con los procesos evaluativos. Se constatan diferencias entre escuelas urbanas y rurales. En estas últimas, la tradición de las prácticas pedagógicas contribuyó a una rápida adaptación a la situación. En las escuelas urbanas el cambio descansó, principalmente, en el uso de nuevas tecnologías y se flexibilizó la relación con las familias. En ambos casos hay preocupación por el bienestar emocional de los estudiantes y disminuyen los contenidos curriculares a enseñar.

Palabras clave: cultura escolar, desigualdades, pandemia, educación primaria.

¹ Los autores agradecen apoyo financiero del Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico de Chile (Proyecto Fondecyt N° 1200106) y de la Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) y del proyecto “Implementação de Políticas Educacionais e Desigualdades frente a Contextos de Pandemia pelo Covid-19” (processo número 2021/08719-0).

Resumo

O fechamento de escolas e o ensino virtual durante a pandemia forçaram as partes interessadas a interagir de maneiras sem precedentes. Este artigo aborda o período a partir da perspectiva de Basil Bernstein e o analisa como um particular processo de recontextualização dos discursos pedagógicos. Descreve como a pandemia transformou o currículo, a pedagogia e a avaliação. Um estudo de caso foi realizado em 18 escolas urbanas e rurais no Chile entre 2020 e 2021. Mostra que, ao aplicar as categorias de Bernstein, foram geradas mudanças nas formas de classificação e enquadramento que flexibilizaram as relações entre o conteúdo a ser ensinado, bem como a relação com as famílias e os processos de avaliação. Observam-se diferenças entre escolas urbanas e rurais. Nessas últimas, a tradição das práticas pedagógicas contribuiu para uma rápida adaptação à situação. Nas escolas urbanas, a mudança se baseou principalmente no uso de novas tecnologias e na relação mais flexível com as famílias. Em ambos os casos, há uma preocupação com o bem-estar emocional dos alunos e uma redução do conteúdo curricular a ser ensinado.

Palavras-chave: cultura escolar, desigualdades, pandemia, educação primária.

Abstract

School closures and virtual learning during the pandemic forced stakeholders to interact in unprecedented ways. This article addresses the period from Basil Bernstein's perspective and analyzes it as a process of recontextualizing pedagogical discourses. It describes how the pandemic transformed the curriculum, pedagogy, and assessment. A case study was conducted in 18 urban and rural schools in Chile between 2020 and 2021. It shows that, by applying Bernstein's categories, changes were generated in the forms of classification and framing that made the relationships between the content to be taught more flexible, as well as the relationship with families and the assessment processes. Differences are noted between urban and rural schools. In the latter, the tradition of pedagogical practices contributed to a rapid adaptation to the situation. In urban schools, the change rested mainly on the use of new technologies and the more flexible relationship with families. In both cases, there is concern for the emotional well-being of students and a reduction in the curriculum content to be taught.

Keywords: school culture, inequalities, pandemic, primary education.

1 Introducción

La pandemia afectó la organización del trabajo escolar y la relación que tienen las escuelas con las familias y sus comunidades. El cierre de las escuelas a comienzos del año escolar de 2020 obligó a organizar de un modo virtual el trabajo de los profesores y sus estudiantes.

Según datos da Unesco (Encuesta de Monitoreo Global), Chile cerró sus escuelas total o parcialmente por 77 semanas, entre marzo y noviembre 2021. El promedio para un total de 210 países fue de 37,8 semanas. Chile, en conjunto con el resto de países de América

Latina, está en el grupo que tuvieron las escuelas cerradas por más semanas².

Esta situación dejó en evidencia nuevas facetas de las desigualdades del sistema educativo. Los estudiantes tienen diferencias en cuanto al acceso a un computador, conexión a internet, espacio de estudio al interior de sus hogares y apoyo de la familia en el proceso formativo y en los aprendizajes. Las experiencias de aprendizaje son radicalmente distintas según los niveles de ingreso de las familias; la ubicación geográfica y el carácter urbano o rural de los establecimientos educativos.

Esta realidad obligó a profesores y estudiantes a construir procesos particulares de aprendizaje ya sea de manera virtual o híbrida, en modalidades sincrónicas y asincrónicas, en espacios escolares o familiares. El contexto llevó a la modificación de discursos y prácticas.

Las preguntas que orientan este artículo son: ¿Qué cambios se producen en escuelas públicas de Educación Básica para enseñar el currículo en la modalidad virtual o híbrida?; ¿Qué cambios se observan en la implementación en la relación de las disciplinas?; ¿Qué cambios perciben los profesores en sus prácticas de enseñanza y de evaluación?; ¿Qué relaciones se establecen con la familia y la comunidad en el proceso formativo?; ¿Qué evidencias tienen directivos y profesores sobre el efecto de estos cambios en los aprendizajes?

Siguiendo a Bernstein (1985; 1998), se plantea que las escuelas recontextualizaron sus discursos y prácticas pedagógicas y esto produjo cambios en los límites que clasifican o distinguen las disciplinas, en la pedagogía de los profesores y en las relaciones que las escuelas tienen con las familias y sus comunidades.

2 Marco conceptual

La teoría de Bernstein (1998; 2017) aborda la complejidad de los procesos de transmisión cultural que ocurren a través de la socialización en la familia y en la escuela. Estos procesos son principalmente comunicativos y se realizan a través del lenguaje y de la interacción social.

En el entorno familiar se aprenden códigos que están estrechamente relacionados con el capital cultural y social. Bernstein distinguió entre códigos restringidos y códigos elaborados. Los primeros son altamente dependientes del contexto y de la experiencia práctica, predominan en los sectores sociales populares y orientan la producción de discursos que dependen del conocimiento compartido e implícito de los hablantes. El código elaborado, en cambio, es independiente del contexto y de la experiencia práctica de los

² <https://webarchive.unesco.org/web/20220629024039/https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/>

hablantes, ya que descansa en conocimientos explícitos que pueden ser válidos para distintos contextos. Predomina en sectores económicos y culturales medios y altos (Bernstein, 1990, 1998). Es importante subrayar que ningún código es intrínsecamente superior al otro.: ambos son complejos y funcionales en sus respectivos contextos. Sin embargo, el problema surge cuando la escuela y otros contextos institucionales legitiman un código sobre otro.

En la escuela, la segunda gran agencia de socialización intermedia, la organización se basa en un código elaborado. El lenguaje y los conocimientos que se evocan en el contexto escolar son conceptuales y válidos para diferentes contextos. Bernstein distingue tres grandes sistemas de mensajes que están en el corazón de la transmisión cultural que ocurre en las escuelas: el currículo, la pedagogía y la evaluación. Estos sistemas transmiten el conocimiento que se considera válido enseñar, la forma de comunicación o método de enseñanza y el sistema de evaluación apropiado para valorar el aprendizaje de dicho conocimiento.

La escuela está organizada sobre la base de un código elaborado y, por ello, niños y niñas socializados en familias donde predomina un código restringido, vivirán tensiones y conflictos en el contexto escolar. Para desenvolverse adecuadamente, deberán aprender un nuevo código para poder producir discursos y prácticas considerados válidos y apropiados.

Para Bernstein (1990) una de las reglas clave que regula la comunicación pedagógica son las reglas de recontextualización. Este concepto se refiere al proceso mediante el cual los discursos son extraídos de su contexto original y transformados para su uso en el campo educativo. Dicho proceso no es neutral: implica selección, simplificación y reorganización del conocimiento, lo que refleja relaciones de poder específicas. Durante la pandemia, este proceso ocurrió de manera acelerada y a escala global. Tanto el conocimiento a enseñar como las formas de enseñanza se recontextualizaron para adaptarse a entornos virtuales en distintos espacios, secuencias y tiempos.

El autor define dos categorías clave que ayudan a describir los discursos y prácticas pedagógicas: clasificación y enmarcamiento (Bernstein, 1990). La clasificación alude a los límites que existen entre categorías. Por ejemplo, entre las materias o asignaturas que integran el currículum (matemáticas, lenguaje, etc.), entre la escuela y la familia o entre directivos y profesores, etc. El enmarcamiento, en cambio, se refiere a los controles de la comunicación en las relaciones pedagógicas e interaccionales en la escuela o entre la escuela y su medio. Expresa “quién controla qué” y refiere a la selección de la comunicación, su secuencia, su ritmo, los criterios de aceptación y evaluación (Bernstein, 1985; 1990).

La clasificación y el enmarcamiento pueden variar en cuanto a la flexibilidad y rigidez de los límites que establecen. Por ejemplo, una clasificación fuerte (C+) es la que

separa las materias del currículo de un modo rígido donde cada una de ellas tiene un contenido especializado, es enseñada por un profesor especialista y la clase se desarrolla en un día y tiempo acotado. Este es el currículo agregado, donde cada materia se ubica como una casilla independiente dentro de la cuadrícula del calendario escolar.

El enmarcamiento fuerte (E+) otorga un alto poder al profesor en el control de la comunicación y deja con poca iniciativa a los estudiantes, de quienes se espera atención y receptividad frente al contenido que transmite el profesor. La clasificación débil (C-), por el contrario, establecerá puentes y conexiones entre materias y categorías tradicionalmente separadas. Este es el caso de un currículo integrado que propone integración de materias en áreas o regiones. Del mismo modo, el enmarcamiento débil (E-) flexibilizará la comunicación y estará centrada más en los estudiantes que en los profesores promoviendo su actividad, participación y compromiso en el desarrollo de la clase.

La relación entre los sistemas de mensajes y las categorías de clasificación y enmarcamiento permiten identificar los principios o la gramática que subyace en los discursos y prácticas pedagógicas. A partir de estas relaciones, es posible identificar dos grandes tipos de discursos y de prácticas pedagógicas: por un lado, un modelo más tradicional o predominante y, por otro, un modelo más innovador y singular. La tabla siguiente resume características de estos modelos según las categorías definidas.

Tabla 1 – Modelos tradicional e innovador

	Tradicional	Innovador
Currículum	Agregado (C+)	Integrado (C-)
pedagogía	Directiva (E+)	Dialogada (E-)
Evaluación	Estandarizada (C+)	Diferenciada (C-)

Fuente: Elaboración propia basado en Bernstein 1990

El modelo tradicional se caracteriza por un currículo agregado, que separa fuertemente las materias entre sí, con una pedagogía centrada en la transmisión y usualmente ejercida de un modo directivo. La evaluación es estandarizada y se orienta a medir el aprendizaje de los contenidos transmitidos. Frente a este modelo existe otro innovador que se caracteriza por relaciones entre las materias en el currículo, una pedagogía centrada en el estudiante y su protagonismo y una evaluación que, reconociendo diferencias entre los estudiantes, se orienta más a la puesta en práctica de los contenidos que a su memorización. Cabe señalar que estos modelos son conceptuales y que, en la práctica, pueden existir diferentes combinaciones. Estas categorías nos permiten describir los cambios en los discursos y prácticas pedagógicas en el periodo de la pandemia.

La cultura escolar está más cerca del modo tradicional y se caracteriza por

clasificaciones y enmarcamientos rígidos (C+E+) en el currículo, la pedagogía y la evaluación. Este modo tradicional se puso en cuestión en el periodo de la pandemia Covid-19. Con el cierre de las escuelas, los docentes diseñaron nuevas prácticas y alianzas para mantener la continuidad pedagógica. El currículo especializado comienza a flexibilizar los rígidos límites entre las materias y surgen nuevas formas de cooperación, impulsadas tanto por políticas educativas como por iniciativas de directivos y profesores. Se observan clases compartidas entre profesores de materias distintas en función de temas comunes, se reducen los contenidos curriculares y cambian también las secuencias y ritmos de enseñanza.

Las formas de evaluación tradicionales dan paso a otras en las que se valoran el desempeño, la indagación, la reflexión, y no solo la medición estandarizada y la repetición de contenidos aprendidos. Los profesores ponen una especial atención en la salud emocional de sus estudiantes como condición básica para el aprendizaje. Todos estos cambios tuvieron lugar en un contexto en el que las Tecnologías de Información (TIC's) se han incorporado fuertemente en la comunicación y en los procesos de enseñanza y aprendizaje. A continuación abordaremos estos cambios según las interpretaciones y opiniones de profesores y directivos entrevistados.

3 Metodología

Se utilizó el método cualitativo de estudio de casos múltiples (Stake, 2013) seleccionando aquellos que representan casos típicos del fenómeno de estudio (Martínez-Salgado, 2012).

Participaron 17 directivos y 22 profesoras de educación básica de 18 escuelas de tres regiones sociodemográficas diferentes de Chile: Región Metropolitana, escuelas rurales de la Región del Araucanía y escuelas del sur Austral, de la Región de Aysén. Los datos fueron registrados en 2020, durante el confinamiento y en 2021 caracterizado por un periodo de retorno paulatino a las aulas. El proceso de la investigación se implementó según los protocolos éticos de la investigación social, los cuales fueron revisados y validados por un comité de ética de la investigación acreditado ante el Ministerio de Salud de Chile.

Como criterio de inclusión se consideraron: (1) Escuelas que cuentan con Programa de Integración Escolar (PIE) que es la política de inclusión en las aulas de estudiantes con necesidades educativas especiales del país (Ministerio de Educación (Mineduc, 2016); y (2) Profesoras de Educación Básica, especialmente de primer año, etapa en la que se inicia la socialización escolar.

La estrategia de recolección de los datos fue la entrevista semiestructurada centrada

en tres ejes temáticos: 1) Desafíos a la gestión de la escuela en tiempos de Covid-19; 2) Estrategias implementadas en el contexto de Covid-19; y 3) Aprendizajes para el logro de objetivos educativos.

Las entrevistas realizadas en 2020 se llevaron a cabo de manera online, a través de la plataforma Zoom debido a la situación de confinamiento provocada por la pandemia por Covid-19—, y durante el año de 2021, algunas entrevistas fueron presenciales y otras vía online, según correspondía a la etapa de desconfinamiento paulatino de retorno presencial a las escuelas establecido por el Ministerio de Salud de Chile.

La mayoría de los informantes son mujeres (24 mujeres), mientras que los 4 hombres participantes pertenecen al equipo directivo: dos de escuelas rurales y dos de colegios del sur Austral. Hay predominancia de las mujeres en la gestión y docencia en la Educación Básica.

El análisis de los datos se basó en el método de la teoría fundamentada (Strauss; Corbin, 2002) y se aplicaron procedimientos de codificación abierta y axial. La codificación abierta consistió en la selección de textos que fueron clasificados a través de conceptos o códigos de acuerdo con su relación semántica. Estos códigos se asociaron en familias de códigos o categorías mayores y estas, a su vez, se relacionaron con los tres sistemas de mensaje definidos: currículum, pedagogía y evaluación. Esta fue la codificación axial y que integró los códigos abiertos en categorías intermedias y, posteriormente, estas en los tres ejes conceptualmente definidos. Se utilizó como herramienta de apoyo el software Nvivo12.

4 Resultados

Se presenta una síntesis de los principales resultados, los cuales dan cuenta de las transformaciones ocurridas en las escuelas urbanas y rurales en los tres sistemas de mensajes descritos: Pedagogía, Currículum y Evaluación.

4.1 *Curriculum*

El Ministerio de Educación de Chile realizó una “priorización curricular” que redujo contenidos a enseñar durante el periodo de confinamiento (Unidad de Currículum y Evaluación, 2020). Esta medida fue muy valorada por los profesores quienes, tradicionalmente, han debido enfrentar la presión de cubrir una gran cantidad de objetivos de aprendizaje y de contenidos asociados. En las referencias sobre el tema distinguimos tres grandes categorías definidas en función del grado de flexibilidad (-) o rigidez (+) de la

clasificación y enmarcamiento en el sistema de mensajes del *currículum*. Estas son: Adaptaciones PIE (Programa Integración Escolar), referencias textuales a formas de trabajo del programa durante el periodo de pandemia y que se caracterizan por clasificación y enmarcamiento flexible (-); Orientación agregada, referencias textuales a la diferenciación de programas y actividades de enseñanza por asignatura y que se caracterizan por clasificación y enmarcamiento rígido (+); y, orientación integrada, referencias textuales a acciones y/o enfoques orientados a vivenciar o aplicar los contenidos combinando los saberes de varias asignaturas, por ejemplo, los "proyectos de aula". Estas se caracterizan por clasificación y enmarcamiento flexible (-). En la siguiente tabla se presenta la cantidad de referencias clasificadas sobre estos temas según año y contexto rural o urbano.

Tabla 2 – Referencias textuales de Gestión curricular por periodo confinamiento en zonas urbanas y rurales

Contexto/año entrevista	Urbano		Rural		Total (93)
	2020 (28)	2021 (28)	2020 (18)	2021 (24)	
1. Adaptaciones PIE	4	0	4	0	8
2. Orientación Agregada	13	12	9	6	40
3. Orientación Integrada	14	8	13	10	45
Total	31	20	26	16	93

Fuente: Elaboración propia

En la tabla se observa que las referencias o citas relacionadas con adaptaciones curriculares en el programa PIE son pocas y se concentran en las entrevistas realizadas en 2020. Se puede inferir que en 2021 ello no fue una preocupación especial de los profesores. Es posible, que, a nivel curricular, las escuelas hayan retornado en 2021 las dinámicas previas, independientemente de la política de priorización curricular. En cuanto a las orientaciones curriculares se aprecia una leve predominancia de las referencias de orientación integrada en las escuelas rurales mientras que en las escuelas urbanas predomina la orientación agregada. A continuación, se describirá con más detalle el contenido de estas categorías.

Las adaptaciones PIE aluden a la adaptación curricular que se realiza con niños que forman parte del Programa de Integración Educativa. Se trata de una política basada en la flexibilización de la clasificación que existe entre las materias o disciplinas. En el contexto de la pandemia esta flexibilización continuó y se evidenció una preocupación especial por los estudiantes diagnosticados con problemas transitorios o permanentes. Sin embargo, en el contexto de pandemia, muchos otros niños comienzan a tener dificultades de aprendizaje similares. Los materiales y las orientaciones metodológicas comienzan a aplicarse a un grupo nuevo de estudiantes ampliando así el concepto mismo de inclusión definido por el programa PIE.

La orientación agregada, corresponde a la visión clásica del currículum, que organiza un conjunto de disciplinas con límites fuertes entre sí y distribuidas jerárquicamente en el horario escolar. Pese a la priorización curricular, se mantiene la separación entre materias y la especialidad de los profesores. Como se observa en la Tabla 2, el 49% del total de referencias textuales en escuelas urbanas corresponden a Orientación agregada, frente al 36% de las referencias textuales observadas en las escuelas rurales. Las escuelas urbanas se encuentran principalmente centradas en metas de aprendizaje y en las evaluaciones estandarizadas. Hay una reducción de contenidos y una exploración de trabajo entre disciplinas, pero sin cambios en los límites entre las disciplinas. Por ejemplo,

No es fácil para algunos profesores abordar sus objetivos de asignatura con otras actividades que no sean las de la misma asignatura. Cada asignatura tiene además un conjunto de objetivos curriculares que alcanzar durante el año. Menos mal que con esto de la priorización curricular bajo la presión sobre esto, pero igual, los profesores en este periodo de pandemia regresaron a trabajar las guías para su asignatura y el Proyecto de Aula no fue tan posible de lograr (Profesora, Escuela AL).

Desde la perspectiva de Bernstein, estas opiniones dan cuenta de un discurso pedagógico sustentado en principios de clasificación y de enmarcamiento fuertes o rígidos. El conocimiento a enseñar es especializado; los profesores realizan prácticas pedagógicas centradas en el conocimiento a aprender y se evalúa dicho conocimiento a través de mediciones o pruebas pertinentes.

La orientación integrada, en cambio, incluye todas aquellas citas que refieren a una relación flexible entre las materias y a una relación más directa de los contenidos con la realidad social y cultural de los niños. En este discurso, el énfasis está no solo en el aprendizaje de contenidos, sino también en el bienestar del niño. Hay experiencias interesantes de articulación de experiencias: proyectos de aula; articulación con materias que forman parte del sello de los proyectos educativos (por ejemplo, la Interculturalidad), entre otros. Este tipo de orientación predominó en escuelas rurales —55% del total de referencias textuales, frente al 43% de las referencias textuales observadas en las escuelas urbanas— ,

Por ejemplo, el caso de una profesora de Lenguaje

nos ponemos de acuerdo con la profesora de inglés, ya este mes vamos a trabajar en lenguaje la comunicación oral por ejemplo, entonces vamos a trabajar en el objetivo priorizado no sé, en segundo el veintitrés me parece que es el que estamos trabajando, que significa que tenemos que exponer a los niños a sistemas formales para que ellos tengan acceso a más información, entonces hablamos de los animales, en mapudungun, en inglés y los niños hacen la descripción, pero al mismo tiempo trabajamos los objetivos priorizados del lenguaje y también lo estamos trabajando en ciencia con la evaluación de los seres vivos (Profesora Esc. PGM).

A modo de hipótesis, el predominio de esta orientación en escuelas rurales se explica por la tradición de comunicación con las comunidades de pertenencia y por prácticas pedagógicas flexibles de cursos con pocos estudiantes.

4.2 Pedagogía

Las prácticas de enseñanza debieron adaptarse a las nuevas circunstancias. El cierre de las escuelas obligó a cambios en los contextos, en la organización del tiempo y en la forma de comunicación con los estudiantes. Las escuelas vivieron incertidumbres en las primeras semanas y luego estructuraron la continuidad pedagógica con orientaciones del Ministerio de Educación y las adaptaciones o contextualizaciones realizadas por los propios establecimientos.

En la siguiente tabla se presenta la distribución de las citas en las principales estrategias implementadas.

Tabla 3 – Estrategias de continuidad pedagógica en zonas urbanas y rurales

	Rural	Urbana	Zona Extrema	Total
Apoyar la enseñanza con tecnología	10	26	3	39
Aula móvil: adaptación vehículo de transporte escolar para visitas	5	0	0	5
Guías autoaplicadas	1	1	0	2
Relación con familias	32	22	1	55
Vínculo con las organizaciones de la comunidad	33	33	18	84
Total	81	82	22	185

Fuente: Elaboración propia

El principal cambio promovido por las autoridades nacionales de educación fue la realización de clases de modo virtual con apoyo de TICs. Existió una rápida adaptación al uso de tecnología, aunque fue lenta la utilización de sistemas más complejos e interactivos. Las primeras clases fueron realizadas bajo el formato tradicional, pero en modalidad online. Hay claras diferencias entre las escuelas urbanas y rurales: en las primeras predominó como estrategia el uso de clases online, mientras que en las rurales, por problemas de conectividad, se utilizaron diversas estrategias predominando el uso del WhatsApp.

La segunda gran estrategia fue el trabajo conjunto con organizaciones de la comunidad y con los padres y familias. En sus hogares, los niños debían contar con adultos que ayudaran a estructurar las sesiones virtuales y acompañaran a sus hijos en la realización de tareas. Todos los entrevistados valoraron este acercamiento y la alianza establecida con

las familias. Esta valoración ocurre principalmente en las escuelas urbanas ya que, en las rurales, se trataba de una práctica en la cual ya existía una tradición de trabajo colaborativo.

ha habido un cambio con la relación con los apoderados antes de la pandemia y postpandemia porque antes trabajábamos más que nada con los estudiantes, había como poca relación, solamente como en estos aspectos formales, de reunión de apoderados o entrevistas precisas con ellos, pero en un momento cuando ya estuvimos en pandemia nosotros nos avocamos a trabajar de forma social y ver cómo estaban las familias, sobre todo en la parte de salud, económica, entonces desde el año pasado hasta este año hemos tenido una comunicación mucho más fluida con los apoderados (Profesora. Esc. CM, Santiago).

La práctica pedagógica cambia sustantivamente en el periodo de pandemia. Los profesores deben realizar clases de modo virtual; sin una interacción directa con los estudiantes. Las preocupaciones centrales son el bienestar de los estudiantes y sus familias, así como la motivación por el estudio. Se desarrollan estrategias innovadoras para garantizar el aprendizaje; mantener los vínculos y apoyar a quienes tenían mayores dificultades. En la región de Temuco, una de las escuelas rurales diseña el proyecto de Aula Móvil, que consiste en el desplazamiento hacia las casas del vehículo de transporte escolar adaptado como aula. Los padres, sobre todo de los niños más pequeños, asumen un rol activo en la vinculación de sus hijos con la escuela. A través de ellos se envían guías de aprendizaje e instrucciones para acompañamiento de los niños en las tareas en el hogar.

Los profesores están preocupados por los estudiantes tanto por su bienestar como por sus aprendizajes. Hay también un interés en adecuar los objetivos de aprendizaje y las metodologías a la realidad de cada estudiante. Se releva la importancia del vínculo y de la relación afectiva profesor alumnos.

Hay que buscar varias estrategias para que los estudiantes aprendan, yo aprendí todo este tiempo de mis estudiantes, porque antes el profesor era autoritario, entonces uno ordenaba y el niño tenía que hacer todo y la parte afectiva como que uno la dejaba de lado y yo encontré que no porque trabajando con la parte afectiva surgía mucho más efecto, porque habían veces que los niños nunca recibían un abrazo, un cariño del profesor y tener el cariño del niño, ganarse al niño, éste aprende con mucho más entusiasmo (Profesora., Esc. BY, Temuco).

Los temas tienden a cambiar entre 2020 y 2021 en los sectores urbano y rural. Sin embargo, independiente de la tendencia, el “Vínculo con la comunidad” se mantiene y, además, se intensifica en 2021 en relación con las actividades desarrolladas por las escuelas:

hicimos una campaña solidaria porque nos encontramos que la prioridad de las familias cambió, ya no era que su hijo aprendiera si no que era que su hijo tuviera comida, que su hijo tuviera leña para poder calefaccionar porque esta región es muy helada, entonces nosotros a nivel de profesorado, de todos los que trabajamos acá hicimos campaña solidaria,

entregamos leña, gas, alimento a familias que nosotros veíamos que estaban muy complicadas y eso también fue generando una adherencia de esas familias que en algún momento eran lejanas, mucha adherencia con el colegio (Directivo, urbano, Aysén).

Los protocolos Covid son un tema del discurso de los docentes que se incrementa en la gestión pedagógica del aula de las profesoras del aula urbana el 2021.

Durante la pandemia se flexibiliza la relación pedagógica: profesoras y profesores tienen una comunicación centrada en el bienestar del niño más que en los aprendizajes. Se implementan distintas estrategias que reflejan esta flexibilidad y que se expresa, entre otras formas, en el trabajo cooperativo con los padres y las familias.

En algunos casos, se suspende, la pedagogía explícita e instructiva, favoreciendo una pedagogía centrada en la realidad de los niños, su estado emocional y una enseñanza reducida en contenidos y adecuada al ritmo de aprendizaje de cada niño. Este cambio se aprecia tanto en las escuelas urbanas como rurales. El trabajo con familias es lo que más se destaca en las escuelas urbanas. Es posible que el impacto de la pandemia haya generado cambios en el tiempo de las relaciones pedagógicas de las escuelas urbanas más que en las escuelas rurales.

4.3 Evaluación

En el periodo de pandemia se suspendieron las evaluaciones estandarizadas que, año a año, se implementaban en las escuelas básicas y medias del país. Ello produjo un alivio en los profesores. Las escuelas aplicaron el sistema de evaluación tradicional basado en notas. Por otra parte, adquirieron relevancia otros temas o dimensiones importantes de considerar en la evaluación, más allá de la mera medición de los objetivos de aprendizaje. Entre ellos, el bienestar, el desarrollo integral, la motivación y la participación de los estudiantes. La pandemia y sus efectos alimentaron un debate de larga data en el país sobre el objeto y método de las evaluaciones de los estudiantes del sistema escolar.

Los datos obtenidos en las entrevistas aportan elementos relacionados con los objetivos de la evaluación durante el periodo de pandemia, los cuales fueron agrupados en cuatro campos temáticos. La siguiente tabla muestra la distribución de las citas de los entrevistados en los dos años considerados.

Tabla 4 – Objeto de evaluación en zonas urbana y rural

Objeto de evaluación, zona y año	Urbano		Rural		Total (88)
	2020 (28)	2021 (28)	2020 (18)	2021 (24)	
Logros aprendizajes	14	6	8	6	34
Desarrollo integral	8	6	7	3	24
Centrado en estudiante	3	7	4	5	19
Bienestar de los estudiantes	7	0	4	0	11
Total	32	19	23	14	88

Fuente: Elaboración propia

Como se observa, predomina en las referencias predomina la preocupación por la evaluación de logros de aprendizaje, especialmente las escuelas urbanas.

En las escuelas rurales, la preocupación tiene dos orientaciones complementarias. Para algunos docentes es importante evaluar los aprendizajes. Por ejemplo,

... espero que (los niños) estén al nivel adecuado de 1ro, que tengan las habilidades necesarias para pasar a un siguiente nivel ¿ya? Y cuando hablo de que pasen a un siguiente nivel es que puedan leer, ojalá y que comprendan igual lo que lean, sobre todo los estudiantes que van en 2do, que puedan escribir solos y estén al nivel en el que se encuentran (Profesora, Esc. SI).

Para otros es importante evaluar el desarrollo integral y el bienestar de los estudiantes. Como señala una profesora, “nosotros no solo estábamos preocupados que ellos (los estudiantes) cumplieran con las tareas, sino también que se sintieran bien en esta pandemia que a todos nos afectó” (Profesora, EscDH).

Se observa que, de un año a otro, tanto en las escuelas urbanas como en las rurales se mantiene o aumenta el discurso sobre una evaluación centrada en el estudiante, pero “desaparece” el discurso referido a su “bienestar”.

5 Conclusiones

La situación de pandemia modificó la dinámica regular de uso del tiempo y del espacio de funcionamiento de los establecimientos educativos en todos los niveles de todo el planeta en los años 2020 y 2021, especialmente en las comunidades menos favorecidas (De Klerk; Palmer, 2021; Unesco, 2020). El presente estudio da cuenta de cambios e innovaciones implementadas para lograr el funcionamiento de las escuelas y de la continuidad pedagógica de la educación primaria en Chile.

En esta aproximación longitudinal al fenómeno se adoptó la perspectiva de Bernstein para analizar el proceso de recontextualización y de cambio en los valores de clasificación y enmarcamiento que caracterizan los discursos y prácticas pedagógicas. Se

comparan los discursos de entrevistados sobre cambios y recontextualizaciones en los tres sistemas de mensaje que define Bernstein: Pedagogía, Currículum y evaluación.

Se observa que el uso de las tecnologías transformó las relaciones pedagógicas en el aula. Estas se hicieron virtuales y las relaciones comunicativas se construyeron en otro marco de relaciones que incluyeron otros espacios y tiempos tales como el espacio doméstico y los tiempos sincrónicos, asincrónicos y de seguimiento de cada estudiante.

La integración del espacio familiar en la práctica pedagógica evidenció la importancia y la diferencia de los códigos sociolingüísticos definidos por Bernstein. Los estudiantes de familias con mayor capital cultural no solo tenían mejor acceso a las tecnologías y espacios de estudio, sino también que contaban con el apoyo de adultos capaces de participar en estas nuevas relaciones y de mediar entre las tareas escolares y las realidades domésticas. Ello fue más fácil en las escuelas urbanas que en las rurales.

En las escuelas rurales, estas nuevas relaciones fueron facilitadas por la tradición de trabajo con las familias y el rol que tiene la escuela en las comunidades. Sin embargo, el apoyo instructivo de los padres fue menor, lo que requirió un mayor involucramiento de las profesoras, ya sea de modo virtual o presencial. Un ejemplo de ello fue el “Aula móvil”. Las educadoras de una escuela rural convirtieron el vehículo de transporte escolar en un aula que visitaba a los niños en sus casas para realizar actividades curriculares, contención emocional y llevar recursos de alimentación.

El uso de las TICs constituyó una recontextualización sin precedente en el funcionamiento de las escuelas (Ministerio de Educación del Gobierno de Chile, 2020; Unesco, 2020; Villalta; Valencia; Etchepare; Budnik, 2022). En este estudio se demuestra que la integración de tecnología cambió los modos de transmisión del conocimiento y de la comunicación de las profesoras con sus estudiantes. La modalidad virtual flexibilizó las clasificaciones entre escuela y espacio doméstico así como entre los tiempos de estudios instructivos y tiempos familiares, entre otros. El uso de TICs, sigue siendo relevante y evidente después de la pandemia. Ello se observa, particularmente, en las escuelas de los sectores urbanos.

La recontextualización curricular constituyó otro cambio relevante durante el año 2020, en plena pandemia. Se redefinió lo que la escuela debía enseñar y se destacó la importancia de ofrecer soporte socioemocional a estudiantes, familias y profesores. En los discursos pedagógicos, la enseñanza de contenidos curriculares adquirió tanta relevancia como la transmisión de contenidos escolares (Montecinos *et al.*, 2020). En Chile la política de Priorización curricular fortaleció esta opción (Ministerio de Educación del Gobierno de

Chile, 2020; Superintendencia de Educación, 2020).

El presente estudio avanza en señalar que las clasificaciones al interior de la organización curricular fueron diferentes entre las escuelas durante los años 2020 y 2021. En el año 2020, el currículum tuvo una orientación Integrada – incorporando saberes de diversas asignaturas escolares en una experiencia de aprendizaje– tanto en las escuelas urbanas como rurales. Para 2021, las escuelas de sector urbano transitaron hacia un discurso curricular de orientación Agregada – con una separación rígida entre las asignaturas– mientras que en las escuelas rurales siguió siendo dominante el *currículum* integrado.

En los discursos pedagógicos, la enseñanza de los contenidos curriculares adquirió tanta relevancia como la transmisión de saberes escolares (Montecinos *et al.*, 2020). En Chile, la política de Priorización Curricular fortaleció esta orientación (Ministerio de Educación del Gobierno de Chile, 2020; Superintendencia de Educación, 2020).

Esta distinción entre las trayectorias de gestión del currículum se relaciona con las formas de reflexionar sobre la práctica pedagógica y con las condiciones socioculturales de las escuelas (Valencia; Paucar; Budnik, 2024). Las escuelas de sectores urbanos, previas a la pandemia, tienen diferenciados los espacios y los roles que definen los límites y saberes del quehacer educativo. En las escuelas de sectores rurales, dichas fronteras entre espacios, roles y saberes son construidos y deben adaptarse a las condiciones de la ruralidad, lo que favorece una mayor flexibilidad y regionalización de los conocimientos a transmitir

El tercer sistema de mensaje, la evaluación, indica que los logros de aprendizaje escolar no perdieron prioridad en el quehacer educativo durante los años 2020 y 2021, así como el desarrollo integral de los niños y niñas. Sin embargo, lo que llama la atención es que el Bienestar para 2021 dejó de ser un indicador que valide al dispositivo pedagógico. Así, es probable que las relaciones pedagógicas como vínculo con la comunidad y con las familias tiendan a reducirse en 2021 o a perder relevancia para valorar la calidad de la educación.

En conclusión, durante la pandemia se realizó una recontextualización de los discursos y prácticas pedagógicas observándose, en algunos casos, mayor flexibilidad en la relación entre materias y de una enseñanza centrada en el estudiante y en su bienestar socio emocional. ¿Cuál es la permanencia de estos cambios en el tiempo? La tarea de enseñar contenidos es un elemento relevante que posiblemente da sustento a la existencia de la escuela. Los aspectos socioemocionales han cobrado relevancia, sin embargo, según parece, son considerados circunstanciales y funcionales a la tarea de transmisión de contenidos.

La realidad vivida durante el periodo de confinamiento obliga a repensar las políticas educativas, así como la relación entre los aprendizajes curriculares y el bienestar

socio emocional de los estudiantes. Es posible que las políticas resalten la importancia de considerar lo aprendido durante la pandemia; sin embargo, el cambio en los sistemas de mensaje deberá esperar aún más tiempo.

Referencias

BERNSTEIN, B. *La estructura del discurso pedagógico*. Clases, código y control, vol. 4. Madrid: Morata, 1990.

BERNSTEIN, B. *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Ediciones Morata S.L., 1998.

BERNSTEIN, B. Clases sociales y pedagogías: visibles e invisibles. *Revista colombiana de educación*, n. 15, s/p, 1985. DOI: 10.17227/01203916.15rce%op.

DE KLERK, E. D.; PALMER, J. M. Resetting education priorities during Covid-19: Towards equitable learning opportunities through inclusion and equity. *Perspectives in Education*, 39, n. 1, p. 12-28, mar./dez. 2021.

MAYRING, P. (). Qualitative Content Analysis: Demarcation, Varieties, Developments. *Forum Qualitative Sozialforschung Forum: Qualitative Social Research*, v.20, n.3, s/p, 2019. DOI: 10.17169/fqs-20.3.3343

MARTÍNEZ-SALGADO, C. El muestreo en investigación cualitativa: principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, Nn.17, p. 613-619, 2012.

VALENCIA, M. S.; PAUCAR, M. A. V.; BUDNIK, A. C. Reflexión pedagógica y cultura escolar de escuelas chilenas en contextos de pandemia. *Revista ConCiencia EPG*, v.9, n. 1, p.174-200, 2024.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (MINEDUC). *Programa de Integración Escolar (PIE). Ley de Inclusión 20.845*. Santiago-Chile: Ministerio de Educación. República de Chile, 2016.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL GOBIERNO DE CHILE. *Apoyos del Mineduc durante la pandemia del Covid-19*. Santiago de Chile, 2020. Disponible en: <https://www.mineduc.cl/apoyos-del-mineduc-durante-la-pandemia-del-covid-19/>. Acceso en: 30 mar. 2024.

MONTECINOS, C. *et al. La voz de los directores y directoras en la crisis Covid-19*. Programa de Liderazgo Educativo de la Facultad de Educación U. Diego Portales CIAE/IE. Santiago de Chile: Universidad de Chile Centro Líderes Educativos; Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, 2020.

STAKE, R. Estudios de casos cualitativos. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (Eds.). *Las estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa, 2013. V.3. p. 154-197.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia: 2002.

SUPERINTENDENCIA DE EDUCACIÓN. *Dictamen 0054*. República de Chile: Superintendencia de Educación, 2020.

UNESCO. *Impacto de la Covid-19 en la educación*. France. Disponível em: <https://es.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em: 18 set.. 2020

UNIDAD DE CURRÍCULUM Y EVALUACIÓN. *Orientaciones para la implementación de la priorización curricular en forma remota y presencial*. Santiago: Ministerio de Educación; Gobierno de Chile, 2020.

VILLALTA, M. A. *et al.* Dirigir escuelas en tiempos de Covid-19: la construcción de la resiliencia. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, v.24, n. e1, p. 1-15, 2022.

Agradecimientos

Os autores agradecem o apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) à pesquisa “Implementação de Políticas Educacionais e Desigualdades frente a Contextos de Pandemia pelo Covid-19” (processo número 2021/08719-0).

Revisão textual: Dayse Ventura Arosa

Submetido em: 10/07/2024

Aprovado em: 31/03/2025